



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 10

Marion Schüßler

Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik

2016

Prof. Dr. phil. Marion Schüßler

Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik

Nürnberg, 2016

Einführung

Didaktik als Vermittlungskunst reduziert die Wissenschaft von Lehren und Lernen auf ein lineares Modell. Es wird eine Kombination der Lehr- und Lernkunst benötigt, damit Comenius Vision umgesetzt werden kann.

„ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES EIN, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“¹

Dies gilt nicht nur für die Schulpädagogik, sondern gerade auch für die akademischen Ausbildungsinstitutionen. Comenius greift die heutige veränderte Rolle der Pädagogen/innen auf, wenn er intentional beschreibt, dass die Lehrer/innen weniger zu lehren brauchen und die SchülerInnen dafür mehr lernen. Eine wechselseitige Beziehung zwischen Lehren und Lernen im Fokus des Zurücknehmens. Es ist eine Methodik des Wenigen mit dem Resultat des Mehr. Wie gelingt dieser reformpädagogische Ansatz? Dieser Aufsatz geht dieser Frage nach und zeigt einen Weg auf.

„Erlernbarkeit von Haltungen“² ist für die unterrichtliche Inszenierung unentbehrlich, denn im Unterricht werden gegebene Inhalte in Form gebracht³. Diese Form des Marketings erfordert von seiten des Lehrpersonals eine Haltung zu den materialen und formalen Inhalten unterrichtlichen Geschehens. Diese Haltung ist nicht allein durch differenzierte Methoden zu erlangen und zu internalisieren. Will eine Hochschuldidaktik aus der „Sphäre des folgenlos-Informativen“⁴ heraus, muss zu den traditionellen Unterrichtsmethoden ein Mehr an ästhetischer Bildung, ein mehr an ästhetischer Pädagogik Einzug in die Hochschuldidaktik halten. Denn es geht um eine reflexiv-analytische Haltung zukünftig Lehrender, die es gilt, im geschützten Raum akademischer Ausbildung zu internalisieren.

PflegelehrerInnen in den Berufsfachschulen für Krankenpflege⁵ müssen gleichzeitig im praktischen Vollzug des Unterrichtsfeldes sich selbst wahrnehmen und in der Transformation pädagogisch-didaktischen Arbeitens curricular materiale Inhalte umsetzen. Sie sind gezwungen, sich in ihrer Selbstwahrnehmung zu interpretieren und agieren somit synchron als Protagonist und Zuschauerinnen des didaktischen Prozesses. Dies geschieht auf der Bühne des Unterrichts.

¹ Comenius, 2007, S. 2

² Wenzel/Schwartz, 2008, S. 71

³ Vgl. Wenzel/Schwartz, 2008, S. 68

⁴ Wenzel/Schwartz, 2008, S. 66

⁵ Gilt für alle Arten der Berufsfachschule im Gesundheitswesen

Darum ist es eine Notwendigkeit, diese Kompetenz der Gleichzeitigkeit im Studium zu lehren und für die Studierenden verfügbar zu machen.

Die allgemeinen Didaktiken und auch die Pflegedidaktiken konzentrieren sich überwiegend auf die Techniken der Vermittlung⁶ ohne ausreichend den interaktionellen Teil der Vermittlung zu berücksichtigen. Ausnahme bildet die subjektive Didaktik von Edmund Kösel (2002). In dieser bezeichnet er das postmoderne Denken als ein Aushalten von Pluralitäten mit der Konsequenz des Verzichts auf eine eindimensionale Welterklärung,⁷ welches auch Auswirkungen auf didaktische Entscheidungen haben dürfte.

Ästhetische Erfahrungen

Das Ästhetische geht über die Sinnlichkeit hinaus. Es

„ist alles, was über Versagungen der realen Welt hinausweist, die Sinne affiziert, Empfindungen weckt, in eine spezifische, ungewohnte Form gebracht wird und das Bewußtsein prägt, indem Sicht-, Denk- und Handlungsweisen aufgebrochen werden. Ästhetische Produktion und Rezeption können jeweils neue Horizonte von Sinn erschließen.“⁸

Sinn reduziert die Komplexität des Außen für das Individuum auf ein für bedeutungsvoll und biografisch einsichtsvolles Ganzes. Hier setzt die ästhetische Praxis mit ihrer Mimesis und Poiesis an, um individuelle Deutungsmuster in Frage zu stellen und andere Handlungsweisen einzuüben. Somit geht Mimesis über das Nachahmen in die Neuschöpfung der Poiesis über.⁹ Dadurch verändert sich die Wahrnehmungsperspektive und Handlungsoptionen in differenzierter Form werden sichtbar. Es „ist der Beginn der Veränderung der Wirklichkeit. Erschließung und Veränderung der Realität sind zwei Seiten desselben Prozesses, die wir hier als Mimesis und Poiesis bezeichnet haben.“¹⁰

Nicht nur der Begriff der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki erfährt in der ästhetischen Erfahrung eine Revitalisierung¹¹, sondern ebenso der Inhalt. Ziel der ästhetischen Erfahrung ist die Welterschließung, das Erschlossenwerden. Zudem können andere pädagogisch-didaktische Daseinsbewältigungen auf der Basis neuer Sinnkonstitutionen erlebt werden.

⁶ Pflegedidaktische Handlungsfelder; Hrsg Ertl-Schmuck und Greb (2013) sind ein Beispiel für die technisch-pragmatische Vermittlung, wobei die Akteure der Vermittlung wenig in ihrer Interaktion betrachtet werden.

⁷ Vgl. Kösel, 2002, S. 21

⁸ Weintz, 2008, S.111f

⁹ Vgl. Jäger/Kuckhermann, 2004, S.20

¹⁰ Jäger/Kuckhermann, 2004, S.20f

¹¹ Analog zum Artikel von Martin Rothland: Wiederbelegung einer Totgesagten

Die Welterschließung impliziert die Öffnung zur Welt und ein gleichzeitig In-der-Welt-Sein. Ästhetische Erfahrung unterstützt diesen selbstreferentiellen Prozess des Individuums. Die Methoden der ästhetischen Erfahrung helfen dem Individuum, die Kompetenzen der Empathie, des Verstehens und der Wahrnehmung zu überprüfen und zu modifizieren. So können Studierende ihre Realität durch eine veränderte Wahrnehmung und ein differenziertes Deutungsschema erweitern, denn „Realität ist nicht, sie wird durch die Wahrnehmung und Deutung menschlicher Akteure erst geschaffen.“¹²

Studierende sollen ästhetische Erfahrungen in einer „Quasi-Realität, einem (...) autonomen Schonreservat“¹³ erfassen und den Bildungsbegriff als „unverzichtbare Selbstbestimmung des Subjekts“¹⁴ erleben sowie „von einem pädagogischen Prozeß, der Kontingenz und Unvorhersagbarkeit“¹⁵ für sich verinnerlichen lernen und akzeptieren.

Die unbedingte Planbarkeit der Mikroebene unterrichtlicher Prozesse kann durch die Selbstreferenz der Subjekte nicht aufrecht gehalten werden. Die absolute Planbarkeit wird durch die interaktionellen Beziehungen relativiert. So werden die Studierenden während der ästhetischen Erfahrung lernen müssen, empathisch differenziert auf perturbierende Unterrichtssituationen zu reagieren und ihr Handlungsspektrum zu erweitern.

Erfahrungen sind mehr als Erlebnisse. Erfahrungen verlangen eine Reflexion der wahrgenommenen Ereignisse, damit diese zu Erfahrung vom Individuum generiert werden können.¹⁶ Denn „Erfahrung ist als Basis und Quelle menschlicher Erkenntnis anzusehen“¹⁷ und erfordert die „Bearbeitung und Einordnung des Wahrgenommenen/Erlebten mit den Deutungsmustern des Verstandes.“¹⁸ Subjektive Erkenntnisse erfahren sinnstiftende Bedeutung oder persönliche Bedeutsamkeit nur über und Reflexion und Integration des Neuen in den individuell-biografischen Kontext.

„Solange ich in meinen Erlebnissen befangen bin, sind es die Gegenstände, auf welche die Erlebnisse hinzielen, die mich beschäftigen. Erst wenn ich wohlumschriebene Erlebnisse, also Erfahrungen, über die Aktualität hinaus reflexiv erfasse, werden sie Erinnerungsfähig, auf ihre Konstitution hin befragbar, sinnvoll.“¹⁹

¹² Jäger/Kuckhermann, 2004, S. 20

¹³ Weintz, 2008, S. 113

¹⁴ Weintz, 2008, S. 116

¹⁵ Weintz, 2008, S. 116

¹⁶ Vgl. Oelke; Scheller; Ruwe, Bern 2000, S. 31

¹⁷ Weintz, 2008, S. 118

¹⁸ Weintz, 2008, S. 118

¹⁹ Weintz, 2008, S. 119

Neue Erfahrungen sind oft perturbierender Natur, weil sie den bisher gelebten Erfahrungsschatz infrage stellen. Sie reklamieren nicht nur die individuellen Erfahrungen, sondern die gesellschaftlichen Konnotationen werden ebenfalls in Zweifel gezogen, da die Erfahrungsschemata kulturell gefärbt und Elemente des ‚objektiven Geistes‘ sind.

Ästhetische Erfahrungen übersteigen die alltäglichen dadurch, dass das Feld des Noch-Nicht-Gedachten berührt wird und die Handlungs- und Denkwürfe in den Bereich des Unbekannten vorstoßen. „In der ästhetischen Erfahrung wird nicht nur etwas aufgearbeitet, sondern auch auf etwas hingearbeitet.“²⁰

Der verdichtete und vertiefte Charakter der Erfahrung hat als Grundvoraussetzung ein inneres Ergriffensein sowie eine Metaebene, die kritisch analytisch distanziert werden sollte, die sich „im Rhythmus von Hingabe und Reflexion“²¹ vollzieht und somit Piagets Begrifflichkeiten der Assimilation, aber mehr noch der Akkomodation tangiert.

Theatral– ästhetisches Lernen als persönlichkeitswirksame Bildung

Bildung wird in diesem Artikel als Gestaltwerdung verstanden und bildet eine Brücke zwischen Subjektwerdung und Vergesellschaftung. Dadurch gelangt das Individuum einerseits in die Selbstwerdung und Identitätsbildung und andererseits muss die Übernahme der historisch gewordenen Kultur, in der es lebt, gelingen.²²

Bildung und Lernen werden als komplementär angesehen, da jeweils beide Grundvoraussetzungen für sich und füreinander sind. Bildung kann auch als ein Gestaltannehmen in Form einer Transformation individuell innerer Vorstellung verstanden werden, welches sich in Haltung durch Handlung auszudrücken vermag ohne die Vergesellschaftung zu vernachlässigen.

Lernen bedeutet in diesem Kontext eine subjektive Transformation von vergangenheitsbezogenen Deutungen durch Verknüpfung neueren Materials. So begegnen sich im Lernen Vergangenheit und Gegenwart, die sich gestaltend auf die Zukunft auswirken, denn Lernen bringt als Resultat Veränderungen hervor.

Bildung kann dann als Verkörperung des inneren Bildentwurfes²³ definiert werden. Die Grundbedingung für diesen Bildentwurf ist auf eine innere Dialogfähigkeit angewiesen.²⁴ Dies

²⁰ Weintz, 2008, S. 119

²¹ Weintz, 2008, S. 120

²² Vgl. Weintz, 2008, S. 115

²³ Vgl. Schulz, 2003, S.259

²⁴ Vgl. Schulz, 2003, S.259

impliziert, „sich selbst gleichzeitig distanziert und engagiert zu verhalten“²⁵, und beinhaltet mimetische Prozesse, die es gilt als selbstreferentielle Prozesse zu analysieren und zu lernen diese für sich individuell zu verinnerlichen.

Die mimetischen Prozesse

„werden als mehrschichtige verstanden, anlog zum ganzheitlichen Personen-Begriff. Einerseits greifen mimetische Prozesse in das „tiefe Ich“, das heißt in die frühkindliche Erfahrungswelt ein, andererseits in die kognitive emotionale Ganzheit und drittens in die umgebende, verbundene symbolische und soziale Welt der Person. (...) Mimetische Prozesse enthalten rationale Elemente, erschöpfen sich jedoch nicht in ihnen. (...) Mimetische Prozesse verbinden die zweifache Hinwendung des Menschen zur Welt als Angleichung und Gestaltung.“²⁶

Mimesis bedeutet im theatralen Kontext mehr als Nachahmung. Es ist ein kreativ-schöpferischer offener Prozess des Gestaltens, der sich orientierend auf das gegenwärtige und zukünftige Handeln auswirkt. Auf diesem Hintergrund kann Bildung und damit Lernen als „gleichzeitige Weltaneignung und Selbstaneignung“²⁷ verstanden werden und im Sinne von Wolfgang Klafki als formale Bildung.

„Lernen als „wissend-werden“ – dies bedeutet es dem eigentlichen Wortsinn nach – ist im Kern eine solche fortlaufende, zurückgreifende Rekonstruktion persönlicher und sozialer Identität durch Deutungsarbeit (...). In diesem Oszillieren von Gegenwärtigem und Erinnertem im Bewußtsein konstituiert sich die Kontingenz des eigenen Lernens, in ihm liegt auch die Aufnahmestruktur für neue Lernanforderungen (...). Die Lernarbeit des einzelnen liegt also im immer neu zu leistenden, nie abbrechenden Einstellungsprozeß zu schon Gelerntem. (Mauerer 1992, S. 16) (...) Damit ist Lernen als eine bestimmte Art der Selbst- und Weltaneignung in sich ästhetisch.“²⁸

Die Theaterpädagogik ermöglicht dem Einzelnen ästhetische Erfahrungen, in dem durch die theatrale Erfahrung das eigene kreative Potenzial zur Neugestaltung des Lebens²⁹ und des unterrichtlichen Geschehens genutzt werden kann.

Mimetische Prozesse sind handelnde und bedürfen deshalb der analytischen Reflexion, in Gestalt einer „emanzipatorischen Selbstreflexion“³⁰, die aus einer krisenhaften Evolution

²⁵ Schulz, 2003, S.259

²⁶ Schulz, 2003, S.261

²⁷ Schulz, 2003, S.266

²⁸ Schulz, 2003, S.267

²⁹ Vgl. Bidlo, 2006, S.156

³⁰ Meueler, 1993, S. 93

hervorgegangen ist. Diese krisenhafte Entwicklung kann auf der Mikroebene des Lehrens durch Störungen im interaktionellen Bereich hervorgerufen werden.³¹

Schulz (2003) beruft sich auf Mollenhauer, der Lernvorgänge im ästhetischen Bildungsbereich als ein besonderes Verhältnis des Subjekts zu sich selbst sieht.³² So sind ästhetische Erfahrungen, Erfahrungen mit sich selbst, die überwiegend perturbierend wirken können.

Die theatralen Vermittlungsweisen machen Erfahrungen möglich, die die Welt und sich selbst thematisieren und „in ihr sich (...) sowohl die Assimilation als auch die Akkomodation (Piaget) konturiert.“³³

„Ästhetische Erfahrungen sind mit Mollenhauer als Erfahrungen selbstreferentieller Tätigkeit zu verstehen, die leibliche und reflektierte Komponenten umfassen und auf Empfindungen und Wahrnehmungen beruhen. (...) Ästhetische Bilderbewegungen vollziehen sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit sinnlich zugänglichen Figurationen. (...) Derartige Bewegungen sind der direkten Beobachtung entzogen; wir können sie nur erschließen, und zwar über Deutungen.“³⁴

Verstehen im Unterricht und Unterricht als Kunst im Kontext der Theaterpädagogik

Wenn Pädagogik nicht nur als Führungslehre angesehen wird, sondern auf die „Erfüllung und Erweiterung des freien Potentials“³⁵ ausgerichtet ist, dann kann die Konfrontation des Inneren mit dem Äußeren die TeilnehmerInnen theaterpädagogisch im Hier und Jetzt perturbieren.

Es geht in der Theaterpädagogik um Diskurse, Wertungen/Bewertungen und um Deutungen intra- und interpersonal sowie um Integration unterschiedlicher Wahrnehmungen.³⁶ Es ist eine aktive dynamische Balance³⁷ zwischen dem Einlassen, dem Widerstand und den persönlichkeitsbildenden Entwicklungen, die die Theaterpädagogik auszeichnet. Dies kann auch für den einzelnen Teilnehmer bedeuten, seine „polaren inneren Kräfte zu begreifen“³⁸, um diese dann im geschützten Raum der Theaterpädagogik handelnd auszuprobieren.

³¹ Aus meiner Erfahrung als Hochschullehrerin an einer Hochschule entstehen Krisen im Unterrichtsgeschehen nicht durch mangelnde Planung, sondern durch inter- und intrapersonelle Störungen.

³² Vgl. Schulz, 2003, S. 267

³³ Schulz, 2003, S. 271

³⁴ Schulz, 2003, S. 271

³⁵ Schulz, 2003, S.223

³⁶ Vgl. Schulz, 2003, S. 217

³⁷ die dynamische Balance handelnder Personen steht in der TZI für die Triade, die integriert ist im Globe, vgl.

Schulz, 2003, S. 208

³⁸ Schulz, 2003, S. 215

Haltung und Handlung sind in der Theaterpädagogik interdependent³⁹ und bilden eine Schnittstelle zur Pflegedidaktik von Renate Schwarz-Govaers.⁴⁰ „Die innere Dramatik eines Werkes, das wechselnde Verhältnis von äußerer und innerer Handlung“⁴¹ ist analog zu sehen zu den Narrativen der Lernsituationen, durch die die SchülerInnen praxisnahe Lernsituationen erleben. Das Werk ist jeweils das Narrativum.

Die Studierenden müssen zukunftsfähig in der Lage sein, ein Narrativum nicht nur didaktisch zu reduzieren, sondern es auch theatral zu gestalten, da so formale und materiale Bildungsinhalte im Theatralen expressiv ihre Form finden. In der Gestaltung ist darauf zu achten,

„daß jeder Text einen Raum des Inkompletten` enthält (...) daß eine Aufführung darauf zielt, den Zuschauer anzusprechen, und Reaktionen des Denkens, Fühlens oder Handelns“⁴²

hervorrufen wird. Das Inkomplette des Narrativums wird durch die Deutungen der SchülerInnen generiert. In den Inszenierungen werden die zukünftigen PflegelehrerInnen durch theatrale Methoden das Inkomplette ergänzend gestalten lassen.

Die Aufgabe einer Hochschuldidaktik ist es, den Studierenden Erfahrungswerkzeuge erleben zu lassen, damit im zukünftigen Unterrichtsprozess Haltungen in Handlungen kritisch reflektiert und transformiert werden können.

Theaterpädagogik ist ein Weg, um eine Transformation des Ästhetischen zu erreichen. Es ist nicht der Königsweg, aber er ist gangbar und wird die Unterrichtslandschaft hinreichend helfen zu verändern, und somit auch die Hochschuldidaktik, damit sich eine Lern- und Lehrkunst manifestieren kann und nicht im didaktischen Randfeld eine Nischenbewegung bleibt.

³⁹ Vgl. Beimdick, 1975, S. 36

⁴⁰ In ihrer Dissertation, Bern 2005, Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell, konstatiert sie die Beziehungen zwischen Haltungen und Handlungen auf der Grundlage Subjektiver Theorien.

⁴¹ Ulshöfer in Beimdick, 1975, S. 36

⁴² Beimdick, 1975, S.64

Literatur

Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik, München 1980

Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik, Essen 2006

Combe, Arno; Ulrich Gebhard: Verstehen im Unterricht, Wiesbaden 2012

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart 2007

Jäger, Jutta; Ralf Kuckhermann (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim 2004

Klie, Thomas; Silke Leonhard (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik.

Meueller, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993

Oelke, Uta; Ingo Scheller; Gisela Ruwe: Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege, Bern 2000

Schulz, Hans-Peter: Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst, Baden-Baden 2003

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst, Berlin 2008

Wenzel, Beate; Evelin Schwartz: Performative Religionspädagogik als Gegenstand der Fachausbildung? In: Klie, Thomas; Silke Leonhard (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik, S. 66ff

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse, Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik